DOCUMENT RESUME

ED 460 626 FL 025 598

AUTHOR	Kalaja, Paula; Dufva, Hannele; Nordman, Leena
TITLE	Kirjoitetaan Kielista--Puhutaan Kielilla: Kielivalinnat Opettajien Elamakerroissa (Language Choices: Language Teachers Reflect on Their Professional Choices in a National Writing Contest).
PUB DATE	1998-00-00
NOTE	17p.; In: Puolin ja toisin: Suomalais-virolaista kielentutkimusta. AFinLAn vuosikirja 1998 (On Both Sides: Finnish-Estonian Research on Language. AFinLA Yearbook 1998); see FL 025 589. Paper presented at "Linguistics in Estonia and Finland: Crossing the Gulf" Symposium (Tallinn, Estonia, November 14-15, 1997). Contains an English abstract.
PUB TYPE	Reports - Descriptive (141) -- Speeches/Meeting Papers (150)
LANGUAGE	Finnish
EDRS PRICE	MF01/PC01 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Career Choice; Career Exploration; Discourse Analysis; Foreign Countries; Higher Education; *Language Teachers; *Personal Narratives; Second Language Instruction; *Written Language
IDENTIFIERS	Finland

ABSTRACT

This article focuses on the language choices that second language teachers have made in the course of their professional lives as constructed in life stories that they wrote for a national writing contest. The choices include those made by the teachers during their school years, upon entering college, and in the course of their careers. In the analysis of the data, an attempt was made to combine elements of a discursive approach to social phenomena and a dialogical philosophy of language. The accounts of language choices turned out to be nature. In other words, several choices (such as reason and emotion, or internal and external) could be identified in them. (Author/VWL)

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made
from the original document.

ED 460 626

Luukka, M.-R., S. Salla & H. Dufva (toim.) 1998. Puolin ja toisin. AFinLAn vuosikirja 1998. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 56. Jyväskylä. s. 131–145.

KIRJOITETAAN KIELISTÄ – PUHUTAAN KIELILLÄ: KIELIVALINNAT OPETTAJIEN ELÄMÄKERROISSA

Paula Kalaja, Hannele Dufva & Leena Nordman
Jyväskylän yliopisto

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
Minor changes have been made to improve reproduction quality.
Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
Katja Mantyla
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
1

FL 025548

BEST COPY AVAILABLE

Luukka, M.-R., S. Salla & H. Dufva (toim.) 1998. Puolin ja toisin. AFinLAn vuosikirja 1998. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 56. Jyväskylä. s. 131–145.

KIRJOITETAAN KIELISTÄ – PUHUTAAN KIELILLÄ: KIELIVALINNAT OPETTAJIEN ELÄMÄKERROISSA

Paula Kalaja, Hannele Dufva & Leena Nordman
Jyväskylän yliopisto

This article focuses on the language choices that L2 teachers have made in the course of their professional lives as constructed in life stories that they wrote for a national writing contest. The choices include those made by the teachers during their school years, upon entering college, and in the course of their careers. In the analysis of the data, an attempt was made to combine elements of a discursive approach to social phenomena and a dialogical philosophy of language. The accounts of language choices turned out to be constructed by the teachers as turning points of a variety of type and multi-voiced by nature. In other words, several voices (such as Reason and Emotion, or Internal and External) could be identified in them.

Keywords: L2 teachers, life stories, language choices, discourse

1 ALUKSI

Vuosikymmenet vieraiden kielten oppimisen tutkimus – varsinkin kouluympäristössä – on perustunut paljolti positivistiseen ajatteluun. On kehitetty teorioita, joilla voitaisiin osoittaa kielten oppimisen onnistumiseen tai epäonnistumiseen vaikuttavat tekijät. Niin oppilaiden kuin heidän opettajiensakin toiminnan on oletettu luokkahuoneessa olevan tiettyjen yleisten lainalaisuuksien säätelemää. Tällaista käsitystä kielten oppimisesta on kuitenkin alettu kyseenalaistaa aivan viime aikoina (mm. Ellis 1997: 237–252). Opetuksen osapuolet haluttaisiinkiin nähdä ajattelevina ja tuntevina olioina sekä aktiivisina toimijoina, jotka ovat enemmän tai vähemmän itse vastuussa teoistaan. Heidän oman äänensä tulisi siten päästä kuuluviin kielenoppimiseen liittyviä ilmiöitä tutkittaessa. Tällaista (enemmän laadullista) tutkimusta erilaisissa vaihtoehtoisissa viitekehyksissä on jo jonkin verran kielten oppijoiden osalta (esim. Bailey & Nunan 1996, Dufva et al. 1996, Leppänen & Kalaja 1997), opettajien kohdalta se on vasta alullaan (esim. Evans 1988, 1993). Opettajien elämäkerta-aineistoa on käytetty aiemmin jonkin verran (ks. esim. Kalaja & Dufva 1997) tällaisessa tulkinnassa.

Tässä artikkelissa keskitymme tarkastelemaan, mitä vieraiden kielten opettajat kertoivat elämäkerroissaan omista kielivalinnoistaan.

2 TUTKIMUSAINEISTOSTA

Tutkimusaineistomme on kerätty yhteistyössä Suomen kieltenopettajien liiton kanssa. Tempus-lehdessä julkistettiin vuonna 1994 elämäkertojen kirjoituskilpailu kaikille Suomessa toimiville kieltenopettajille. Kilpailukutsussa annettiin väljiä suuntaviivoja kirjoitustyölle. Kirjoittajien toivottiin laativan elämäkertansa kieltenopettajan ammatin kannalta alkaen ensimmäisestä kosketuksesta vieraisiin kieliin. Samoin toivottiin myös koulu- ja opiskeluajan kuvauksia sekä ajatuksia kielten opiskelua koskevista valinnoista kuin myös uran ja opettajuuden kehityksestä.

Elämäkertoja kertyi kaikkiaan yli tuhat sivua. Kirjoittajina oli 77 suomalaista kieltenopettajaa eri puolilta maata erilaisista kouluista ja oppilaitoksista. Vanhin kirjoittaja oli syntynyt vuonna 1927 ja nuorin vuonna 1970, joten niin koululaitoksen kuin kieltenopiskelunkin eri vaiheet ja mullistukset tulevat hyvin esiin eri ikäisten kirjoittajien kirjoitelmissa. Eniten kirjoittajia oli 1940-luvulla syntyneiden, vähiten 1920- ja 1970-luvulla syntyneiden ryhmissä. Naisia kirjoittajista oli 68 ja miehiä 9. Jokainen kirjoittaja lupasi kirjoitelmansa tutkimuskäyttöön.

Suurin osa kirjoittajista oli opiskellut kieliä pääaineenaan. Näistä suosituimmat olivat englanti, ruotsi ja saksa. Ne olivat myös suosituimmat sivuainekielet. Kirjoittajien muita pääaineita olivat esimerkiksi psykologia, kirjallisuus ja estetiikka. Ennen kieliopintoja jotkut kirjoittajat olivat jo ennättäneet hakea omaa paikkaansa muiden alojen opinahjoissa, jotkut taas eivät olleet muita kuin kieliopintoja miettineetkään.

Kirjoitelmien pituus vaihteli viidestä sivusta aina n. 40 sivuun. Useimmissa kirjoitelmissa käsiteltiin monia aihepiirejä kieltenopettajan elämän varrelta, osa oli kuitenkin rajoittanut kerrontansa vain työelämän pohdiskeluun. Koska kirjoittajien ikäjakauma oli laaja, saimme materiaaliksi myös jo eläkkeellä olevien opettajien pitkän uran ja kokemusten koontia sekä toisaalta vastavalmistuneiden ajatuksia ja visioita tulevasta urastaan, jonka pohjana on ollut nykyaikainen opettajankoulutus.

Elämäkerta-aineisto on tutkimustarkoituksiin työstetty luokittelemalla se erilaisiksi aihekokonaisuuksiksi, esimerkiksi oma kouluaika, yliopisto-opiskelu ja ura. Apuna käytettiin erästä kvalitatiivisen aineiston analyysiohjelmaa (NUDIST). Kronologista luokitusta täydennettiin tarkemmilla teemoilla ja alaluokilla. Näin saatettiin tarkastella esimerkiksi kielivalintoja yhtäältä kouluaikana, toisaalta opiskelupaikkaa valittaessa ja edelleen myöhemmin uralla. Tämän artikkelin aiheena ovat juuri nämä valinnat kouluajoista omaan työelämään asti.

3 ELÄMÄKERTOJEN TUTKIMISESTA DISKURSIIVISESSA JA DIALOGISESSA VIITEKEHYKSISSÄ

Opettajien elämäkertojen tutkimuksessa olemme pyrkineet yhdistämään elementtejä sosiokonstruktivistiseen ajatteluun pohjautuvasta **diskursiivisesta** lähestymistavasta (mm. Potter & Wetherell 1987, Potter 1996) ja Bahtinin kielifilosofiaan perustuvasta **dialogisesta** (mm. Bahtin 1986, Holquist 1991, sovelluksista ks. esim. Dufva 1998) viitekehyksestä. Kummankin perusoletuksiin kuuluu mm. se, että ihmiset nähdään aktiivisina ja intentionaalisina yksilöinä, jotka omalla kielen käytöllään rakentavat sosiaalista maailmaa ympärillään. Sosiaalisten ilmiöiden ei siis oleteta löytyvän ihmisten pään sisältä (jolloin niitä voitaisiin tutkia vain epäsuoria menetelmiä käyttäen) vaan vuorovaikutustilanteista, joissa niistä tuotetaan erilaisia versioita riippuen puhujan tai kirjoittajan kulloisistakin tarkoitusperistä. Kieli ei siis heijasta todellisuutta vaan sillä tuotetaan todellisuutta – tai oikeastaan sen eri versioita. Nämä versiot rakennetaan yhteisössä tarjolla olevista kielellisistä resursseista.

Sekä diskursiivisessa että dialogisessa viitekehyksessä elämäkerrat nähdään tulkintana: kertoja tulkitsee elämänhistoriaansa tarinoiden muodossa erilaisissa yhteyksissä. Huotelinin (1996) mukaan elämäkertoja (joiksi hän tosin laskee vain suulliset tekstit) voidaan lähestyä kolmella eri tavalla. Tutkimuksen kohteena voivat siten olla kertojan elämä elettynä, koettuna tai kerrottuna. Kun lähestymistapa on objektiivinen, tutkija pyrkii selvittämään tapahtumia kertojan elämän aikana (tosiasiat). Kun lähestymistapa on subjektiivinen, tutkija yrittää saada selville, miten kertoja on kokenut tapahtumat elämänsä varrella (mm. ajatukset, mielikuvat, tunteet). Jos taas valitaan narratiivinen lähestymistapa niin, silloin tarkataan sitä, miten kertoja on kertonut tarinansa (ilmaisu).

Myös Edwards (1997) on sitä mieltä, että elämäkertojen (niin suullisten kuin kirjoitettujen) analyysi voi olla kolmenlaista. Hänen luokittelunsa mukaan voidaan ensinnäkin olla kiinnostuneita siitä, kuinka totuudellisen kuvan elämäkerta antaa tapahtumista kertojan elämässä. Toiseksi voidaan haluta selvittää, millaisena kertoja itse on kokenut tapahtumat elämässään tai millaisia hänen omat tulkintansa tapahtumista ovat. Kolmanneksi on mahdollista keskittyä elämäkertoihin diskurssina, jolloin pyritään selvittämään, kuinka kertojat tietyssä kontekstissa tulevat puhuneeksi tai kirjoittaneeksi tapahtumista tai kokemuksistaan elämänsä varrella, ts. millaisia versioita he niistä rakentavat. Nämä **diskurssikäytänteet** ovat elämäkertatutkijoiden uusin tutkimuksen kohde. Niiden tutkiminen kyseenalaistaa myös perinteisen käsityksen tapahtumien, kertojan kokemusten ja diskurssin suhteista: tutkimuksessa lähdetäänkin teksteistä eikä nk. faktoista.

Bahtinin ajatteluun perustuva dialoginen kielifilosofia ja sen viime aikoina herättämät uudet tutkimussuuntaukset (ks. esim. Shotter 1995) korostavat osin samankaltaisia asioita. Lähestymistavan perusmetafora on **dialogi,** jonka likisynonyymina voidaan käyttää myös 'vuorovaikutusta'. Se viittaa siihen jatkuvaan kokemusten ja elämysten virtaan, jossa kukin yksilö elää ja vaikuttaa. Dialogi on siis hyvin laaja ja kattava käsite – eräänlainen tutkimuksen perusmetafora. Kun sitä soveltaa elämäkerta-aineistoon voi sanoa, että ensinnäkin ihmisen elämänkaarta voi tarkastella jatkuvana dialogina: prosessina, jossa ihminen elää, kerää kokemuksia, oppii ja tekee valintoja vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Kirjoitettu elämäkerta ei ole identtinen eletyn elämän kanssa: se on yhtenä ajanhetkenä laadittu yksi kirjallinen näkökulma menneeseen, kirjoittajan dialogia menneisyytensä kanssa. Mutta se ei ole myöskään irrallinen eletystä, vaan kirjaa kirjoittajan muistojen, päämäärien ja tavoitteiden mukaan sitä omalla tavallaan – kirjoitushetken näkökulmasta.

Dialogisen analyysin eräänä tulkintakeinona voi pitää **äänen** käsitettä. Esimerkiksi elämäkerrassa kuuluu kunkin kirjoittajan ääni: henkilökohtaiset ja ominaiset aihe- ja sanavalinnat, retoriset keinot ja suhtautumistavat. Mutta ääni ei ole monoliittinen, jakamaton kokonaisuus vaan koostuu (aivan kuten ääni fyysisessä ja akustisessa mielessäkin) useista lähteistä kerätyistä vaikutelmista ja vaikutteista. Näin elämäkerrassa kuuluu myös kaikuja, jotka heijastavat sekä kirjoitushetken tilannetta että menneitä kokemuksia. Toisinaan kirjoitelmassa 'puhuu' kirjoittajan isä tai opettaja, toisinaan ääni on nimettömän auktoriteetin. Kirjoittajan tekstissä puhuu siis paitsi hän Itse, myös joukko Toisia, joiden sanoja ja puhetapoja hän kaiuttaa tai lainaa jäsentääkseen kokemuksiaan.

Diskursiivisessa viitekehyksessä analyysiyksikkönä on usein käytetty **tulkintarepertuaaria** (Potter & Wetherell 1987: 149), jolla tarkoitetaan tapaa kuvata tai arvioida tapahtumia tai ilmiöitä. Repertuaarit eroavat toisistaan sisällöllisesti ja/tai kielellisesti (esimerkiksi käytetyltä sanastoltaan, tyyliltään tai metaforiltaan). Dialoginen ja diskursiivinen tarkastelutapa lähestyvät siis elämäkertaa samantapaisista, joskaan ei aivan identtisistä lähtökohdista. Elämäkerta ei siis kuvaa todellisuutta – eikä puhujan ajatusmaailmaa – yhden suhteessa yhteen, vaan esittää niistä yhden mahdollisen kertomuksen. Moninaisuudessaan ja ehkä jopa näennäisissä ristiriitaisuuksissaankin elämäkerta heijastelee elämänkaaren moninaisia elementtejä sellaisena kuin ne kirjoitushetkenä näyttäytyvät. Mutta elämäkerta heijastaa myös näkökulman ominaisuuksia: ammatillinen elämäkerta kertoo elämästä nimenomaan ammattiin liittyvien ratkaisujen kautta. Samalla elämäkerrassa näkyvät monenlaiset tavoitteet: osallistuminen kirjoituskilpailuun ja mahdollinen menestyminen siinä, oman kokemuksen siirtäminen omille lapsille tai nuorille opettajille – tai esimerkiksi oma ammatillinen tai inhimillinen kasvuprosessi.

Vieraiden kielten opettajien elämäkertojen tutkimuksessa on vasta jonkin verran hyödynnetty näitä näkökulmia. Johnston (1997) on selvitellyt sitä, kuinka syntyperäiset ja ei-syntyperäiset englannin kielen opettajat haastattelutilanteessa puhuivat urastaan (tai itse asiassa sen olemattomuudesta) Puolassa vuoden 1989 poliittisten ja taloudellisten muutosten jälkeen. Kalaja & Dufva (1997) ovat puolestaan tutkineet suomalaisten englannin kielen opettajien identiteetin ja uran rakentumista heidän kirjoittamissaan elämäkerroissa. Näissä tutkimuksissa ammatillista identiteettiä tai uraa ei pyritty näkemään stereotyyppisenä ("millainen on tyypillisen kieltenopettajan identiteetti?"), eikä elämäkertaa elämänkaaren suorana kuvajaisena, vaan haluttiin selvittää, millaisia versioita opettajat niistä rakensivat puheessaan tai kirjoituksessaan tietyissä konteksteissa. Jatkamme tutkimustamme tässä perinteessä.

4 TULOKSISTA: KIELIVALINNAT OPETTAJIEN ELÄMÄKERROISSA

Tutkimuksessamme emme käsittele kieltenvalintatilanteita biografisina faktoina, vaan pyrimme selvittämään, miten ne **rakentuvat** opettajien elämäkerroissa: Milloin valintoja on tehty? Mikä on ollut opettajien rooli valinnoissa? Mitä on valittu? Millä perusteilla valinnat on tehty? Mitä valinnoista on seurannut? Analyysimme on laadullista ja etenemme siinä noudattaen opettajien elämänhistorian kronologista järjestystä. Numeroitujen esimerkkien lisäksi myös tekstin kursivoidut kohdat ovat poimintoja kirjoittajien teksteistä ja heidän sanavalintojaan.

4.1 Kielivalinnat koulussa: valintaa vai sanelua?

Opettajat ovat omana kouluaikanaan joutuneet tekemään kielivalintoja useammassa vaiheessa. Vanhemmat heistä ovat aikoinaan käyneet koulua rinnakkaiskoulujärjestelmän puitteissa. He ovat joutuneet valintojen eteen ensimmäisen kerran oppikoulun 2. luokalla ja toista kertaa lukiossa, jolloin heidän on täytynyt valita kieli- ja matematiikkalinjan välillä. Nuoremmat puolestaan ovat käyneet koulunsa yhtenäiskoulujärjestelmän puitteissa. He ovat joutuneet valintojen eteen ensimmäistä kertaa jo peruskoulun ala-asteen 3. luokalla, sitten mahdollisesti 5. ja 7. luokalla ja vielä kertaalleen lukioon siirtyessään. Eri kielten kannalta on ratkaisevaa, milloin valinnat on tehty. Toisen maailmansodan jälkeen saksan kieli alkoi menettää suosiotaan englannille ensimmäisenä vieraana kielenä. Toisaalta aivan nuorimmat opettajat harkitsevat jo vaihtoehtoja englannillekin.

Diskursiivista lähestymistapaa (mm. Potter & Wetherell 1987) soveltaen voidaan todeta, että elämäkerroissaan opettajat rakentavat useanlaisia versioita omista kouluaikaisista kieltenvalintatilanteistaan. Ne poikkeavat toisistaan joko sisällöltään ja/tai kieleltään (tämän artikkelin puitteissa ei kuitenkaan ole mahdollista tehdä aineiston yksityiskohtaista analyysiä).

Ensinnäkin on tilanteita, jotka opettajat kirjoituksissaan hahmottavat saneluna. Toisin sanoen koululaisilla ei ole ollut aikoinaan osaa eikä arpaa valinnoissa. Päätökset heidän puolestaan on tehnyt kasvoton koulu esimerkiksi koululainsäädännön puitteissa. Perusteluja ei ole tarvinnut antaa. Kaikki ovat joutuneet opiskelemaan yhtä ja samaa kieltä: *kielivaihtoehtoja tarjottiin tasan yksi.*

(1) Latina kuului kaikille – 30 tytölle ja kolmelle pojalle.

Jos opettajat kuitenkin ovat olleet tyytyväisiä koulun sanelupolitiikkaan, he kirjoittavat kielen opiskelustaan mielekkäänä. Tällöin päätöksentekijä, koulu, on saattanut myös saada inhimilliset kasvot kirjoittajien tarinoinnissa:

(2) Rehtorilla oli myös selkeä, silloin ilmeisen oikealta tuntuva kuva saksan kielen vähenevästä merkityksestä sodanjälkeisessä maailmassa. Sen vuoksi keskikoulussa yksioikoisesti ja yhtäaikaisesti luovuttiin saksan kielen opettamisesta. Keskikoulun toisella luokalla aloimme kaikki opiskella englantia pitkänä kielenä. Rohkeaa, eikö vain?

Jos opettajat puolestaan ovat olleet tyytymättömiä koulun päätöksiin, kielten opiskelu muuntuu opettajien kerronnassa välttämättömäksi pahaksi eli "pakkopullaksi":

(3) Latinan mielekkyyttä en ymmärtänyt ollenkaan. Yhtä pakkopullaa se oli. Kirjoitin sen kyllä, mutta arvosana oli approbatur.

Toiseksi on tilanteita, joista opettajien elämäkerroissa kirjoitetaan onnen kauppana. Oppilaat ovat kyllä päässeet mukaan valintaprosessiin, mutta lopullisen päätöksen koulu on kuitenkin tehnyt omilla koululaisten mielestä osittain mielivaltaisilla keinoillaan. Toisinaan kielen ratkaisi luokka: kun A-luokka luki saksaa, B-luokalle valittiin englanti. Toisinaan jako tehtiin "maalaisten" ja "kaupunkilaisten" välillä. Joskus asian ratkaisi arpa, jonkin kerran sukunimen alkukirjain. Lopputulos on siten paljolti sattumaa.

Jos koulun valinnan lopputulos kuitenkin on ollut opettajien omien odotusten mukainen, elämäkerroissa annetaan ymmärtää, että heillä on koululaisina ollut hitunen hyvää onnea matkassa. He ovat sentään *päässeet* (eivätkä *joutuneet*) opiskelemaan jotain tiettyä kieltä:

(4) Ruotsia käytettiin jonkinlaisena "kielipään indikaattorina", sillä toisella luokalla "pääsivät" pitkää englantia lukemaan ne, joilla oli ruotsissa hyvä numero, muut "joutuivat" saksan luokille. Englannin luokkaa, jolle minäkin siis pääsin, pidettiin läpi koko kouluajan jotenkin parempana. Englanti oli siihen aikaan – siis II maailmansodan jälkeen – vasta tulossa saksan tilalle pitkäksi kieleksi ja oli muutenkin nousussa.

Jos päätös taas ei ole miellyttänyt opettajia aikoinaan, ja tulos on ollut *pettymys*, kirjoituksissa heistä luodaan koululaisina kuvaa avuttomina *uhreina* suurempien voimien (eli koulun) edessä: *Miksi me?* Tai:

(5) Toisen luokan alkaessa alkoi uuden kielen opiskelu. Tarjolla oli englanti tai saksa, mutta valinta ei ollut vapaata. Jos saman perheen vanhempi veli opiskeli englantia, pääsi sitä opiskelemaan automaattisesti. Muuten joutui rehtorin pitämästä hatusta nostamaan lapun, jossa luki saksa tai englanti. Vapisevin sormin nostin lapun, jossa luki: saksa. Pettymykseni oli tuolloin suuri, sillä englannin maine ja imago olivat selkeästi paremmat, mutta valitusoikeutta ei asiasta ollut.

Kolmanneksi on tilanteita, joissa opettajat antavat ymmärtää, että he ovat itse aktiivisesti olleet osallisina päätöksenteossa ja heidän toiveitaan on kuunneltu prosessin aikana. Koululaiset ovat päässeet itse valitsemaan omien halujensa mukaisesti koulun tarjoamista vaihtoehdoista, mitä kieltä he ryhtyvät jatkossa lukemaan. Heidän omat perustelunsa valinnoille ovat paljolti olleet tunneperäisiä. He vetoavat esimerkiksi kielten esteettisiin ominaisuuksiin tai mielenkiintoisuuteen, tai omaan rakkauteensa eri kieliin. On rakastuttu yhtä lailla ranskaan, saksaan kuin ruotsiinkin:

(6) Olin nimittäin saanut ranskan kipinän. Lauantain toivotuista olin kerran kuullut Edith Piafin Milord'in. Siitä lähtien kyttäsin kaikkea mahdollista ranskaan liittyvää, eikä sitä totisesti ollut paljon. Omaa levysoitinta minulla ei ollut.

Omat valinnatkaan eivät ole opettajia lopulta aina tyydyttäneet, jolloin heistä koululaisina toisinaan luodaan kuvaa (tyhmiä) päätöksiään nöyrästi katuvina koululaisina:

(7) Kaduin lukiossa sitä, että olin valinnut saksan, jota kohtaan mielenkiintoni hiipui vähitellen. Tajusin siis melko myöhään sen tosiasian, että englanti nousisi yhteiskunnassamme tärkeimmäksi vieraaksi kieleksi.

Itse asiassa tällaisia koulun tarjoamissa puitteissa vapaampia valintatilanteita on kahdenlaisia. Toisaalta on tilanteita, joissa opettajat rakentavat itsestään kuvaa valtavirran mukana ajelehtijoina. Siten koululaiset ovat ottaneet huomioon luokkatoveriensa päätökset ja muiden (lähinnä vanhempiensa) neuvot. Neuvojat puolestaan ovat vedonneet valintojen teossa järkisyihin (esimerkiksi kielen statukseen maailmankielenä tai vitaalisuuteen) tai käytännöllisyyteen (apua kielen opinnoissa saatavissa muilta):

(8) Oppikoulun toisella luokalla piti valita vieraaksi kieleksi saksa tai englanti. Äitini neuvon mukaan valitsin saksan. Perusteluna hänellä oli se, että jos en opi sitä, niin hän pystyy sitä minulle opettamaan, koska hän oli sitä itsekin lukenut. Isäni puhui kyllä myös englannin puolesta vedoten maailmankieleen. Yleensä siihen aikaan oli niin, että oppilas valitsi saksan, jos vanhemmatkin olivat sitä lukeneet. Englanti oli jotenkin huterompi. Myös yksi syy siihen, että valitsin saksan, oli se, että serkkuni, jotka olivat minua vanhempia, lukivat saksaa.

Toisaalta on valintatilanteita, joissa opettajat luovat itsestään kuvaa vastarannan kiiskinä. Tällöin koululaiset ovat pitäneet oman päänsä ja tehneet (tai on ainakin pyrkineet tekemään) valintansa omilla lähinnä tunneperäisillä syillä. He ovat lopulta toimineet vastoin luokkansa enemmistön valintoja ja/tai muiden järkiperäisempiä neuvoja:

(9) Lukiossa halusin valita kielilinjan, vaikka opettajat suoranaisesti käskivät minua siirtymään matematiikkalinjalle, koska olin voittanut kaupungin matematiikkakilpailut. Latinan kieli oli kiinnostanut minua aina yhtä paljon kuin ruotsi ja saksa. Tiesin, että ranska olisi myös mielenkiintoista. Siksi menin erään toverini kanssa rehtorin puheille ja pyysin, että saisin ottaa lukiossa sekä latinan että ranskan. Rehtori suorastaan raivostui moisesta tyhmästä kysymyksestä. "Kyllä Teillä, neiti S., on siinä latinassakin ihan tarpeeksi lukemista! Ei sovi tulla häiritsemään työtäni noin tyhmillä ehdotuksilla. Poistukaa!"

Lisäksi on tilanteita, joissa alkuun on annettu ymmärtää, että opettajat kouluaikanaan olisivat päässeet osallistumaan heitä koskeviin kielivalintoihin. Koulu on kyllä periaatteessa antanut koululaisille mahdollisuuden valita tietyistä vaihtoehdoista, mutta käytännössä se on estänyt aineiden vapaan valinnan esimerkiksi hallinnollisilla järjestelyillään, jolloin oppilaiden omat hartaimmat toiveet ovatkin jääneet täyttymättä:

(10) Olisin halunnut opiskella ranskaa, mutta sen kanssa tuli automaattisesti piirustus, jota inhosin. Näin valinnaksi tuli latina.

Tai opettajat eivät ole lopulta uskaltaneet kouluaikanaan sittenkään toteuttaa omia suuria haaveitaan. He ovat tyytyneet toiseksi parhaaseen ratkaisuun.

Opettajat ovat saattaneet kokea tällaiset tilanteet lopputulokseltaan kielteisenä, jolloin heistä elämäkerroissa luodaan kuvaa katkeruuteen taipuvaisina koululaisina:

(11) Yksi asia valinnoissa kaiversi mieltäni. En uskaltanut siitä ääneen kenellekään puhua. Kukaan luokkatovereistani ei edes ottanut sellaista valintaa huomioon. Latinan viiden viikkotunnin vaihtoehtona olisi ollut ranskaa kolme tuntia ja piirustusta kaksi tuntia. ... En ollut erityisen lahjakas piirustuksessa, joten en millään rohjennut valita latinan sijasta ainetta, jonka todella olisin halunnut. Muistan, miten sydänalaa kouraisi, kun näin muutaman pojan menevän ranskan tunnille.

Elämäkerroissa opettajien kouluaikaiset kieltenvalintatilanteet rakentuvat siis hyvin monenlaisina eikä päätösten teko niissä noudata yhtä selvää kaavaa. Sitä paitsi valintoja perustellaan hyvin eri tavoilla.

Osassa tilanteita opiskeltavat vieraat kielet ovat itse asiassa olleet koulun (ajan hengen mukaisesti) tavalla tai toisella valitsemia, jolloin opettajat kuvaavat elämäkerroissaan itsensä koululaisina, jotka ovat olleet vain passiivisia päätöksen kohteita, **objekteja**. Jos muiden valinnat eivät ole vastanneet opettajien omia toiveita, silloin elämäkerroissa koululaiset hahmotetaan vallan tai jopa mielivallan uhreiksi. Osassa tilanteita opettajat taas antavat ymmärtää, että he olivat koululaisina aktiivisesti osallisina valintaprosessissa, **subjekteina**, ja siten he ovat voineet tehdä omia valintojaan enemmän tai vähemmän vapaasti koulun tarjoamissa puitteissa. Jos opettajien omat kouluaikaiset kielivalinnat ovat osoittautuneet vuosien mittaan epätyydyttäviksi, heitä kuvataan tarinoissa nöyrän katuvaisina koululaisina.

Kirjoituksissaan opettajat antavat ymmärtää, että he kouluaikaisia valintoja tehdessään ovat toimineet paljolti **tunnepohjalta**. He ovat perustelleet valintojaan vetoamalla jonkun kielen esteettisyyteen tai omiin myönteisiin tuntemuksiinsa jotain kieltä kohtaan. Mutta toisinaan he ovat kuunnelleet myös muiden – lähinnä vanhempiensa – **järkipuhetta**. Tällöin he ovat perustelleet valintojaan muiden mielipiteillä, jotka ovat koskeneet jonkun kielen senhetkistä tai tulevaa asemaa maailmankielenä tai vitaalisuutta.

Potteria (1996) mukaillen voidaan edelleen sanoa, että kirjoittajat käyttävät elämäkerrassaan strategisesti hyväkseen näitä muiden esittämiä mielipiteitä tai yleistyksiä: he vetoavat niihin vankistaakseen omia kouluaikaisia ratkaisujaan sitoutumatta niihin kuitenkaan aivan täydestä sydämestä, kuten esimerkissä 8 (*Äitini neuvon mukaan ...; Yleensä siihen aikaan oli niin ...; Myös yksi syy ...*). Samalla he myös usein onnistuvat kerronnassaan torjumaan vastakkaiset valinnat, kuten esimerkissä 8 (*Isäni puhui kyllä englannin puolesta ...; Englanti oli jotenkin huterompi*).

Näihin tarkoituksiin opettajat tarinoinnissaan hyödyntävät myös luokkatoveriensa valintoja. Siten he toisinaan tulevat korostaneeksi sitä, että heidän ratkaisunsa ovat olleet yhdenmukaisia enemmistön kanssa. Toisin sanoen he antavat ymmärtää, että heidän valintansa eivät ole voineet olla huonompia kuin muiden (ks. esimerkki 8). Toisinaan he taas päin vastoin tulevat painottaneeksi sitä, että heidän valintansa ovat olleet yksilöllisiä. He ovat pitäneet – tai yrittäneet pitää – oman päänsä eivätkä ole siten menneet massan mukana (ks. esimerkki 9).

4.2 Kielivalinnat yliopistossa: järki ja tunteet?

Ylioppilaskirjoitukset ja niiden jälkeinen opiskelupaikan valinta on seuraava keskeinen valintatilanne opettajaelämäkerroissa. Kirjoittajat kuvaavat nyt valintoja enenevästi omina päätöksinä: kouluajan määräiltävistä objekteista on kasvamassa itsenäisiä subjekteja. Joukossa on toki myös kirjoittajia, jotka kertovat olleensa "opettajakutsumuksestaan" tietoisia jo kauan, kenties lapsuudesta saakka. Eräs näistä "kutsumuskieltenopettajista" kertoo asian näin:

(12) "Äiti, arvaa mikä minusta tulee isona", oli kuusivuotiaan ekaluokkalaisen kommentti ensimmäisen koulupäivän jälkeen. "Opettaja!"

Tällaisen kirjoittajan kertomuksessa oma **ääni** kuuluu selkeästi sanavalinnoissa ja kerronnassa: omaa itseä kuvataan päättäväisenä ja valintoja tekevänä subjektina, jonka elämässä toisten äänet – niin varoittavat kuin kehottavatkin – ovat syrjemmällä. Kuten eräs kirjoittajistamme kertoo: *olinhan jo ajat sitten päättänyt ruveta filosofian maisteriksi ja ruotsin ja saksan lehtoriksi.* Oman äänensä löytäneellekin päätöksenteko on kuitenkin kuin moniäänistä sisäistä keskustelua. Siten usein pääaineen ja muiden opiskeltavien kielten valinnasta kerrotaan **tunteen ja järjen tasapainotteluna**, toisinaan taistelunakin:

(13) Ranska oli tunteen kieli, muttei se mahtunut järkeeni kun aloin miettiä ylioppilaaksi pääsyn jälkeen millä elättäisin itseni. Otin siis varman päälle ja valitsin saksan.

Kirjoittajien ammatinvalintaa koskeviin pohdiskeluihin ja päätöksiin ovat aikanaan vaikuttaneet tietenkin yhteiskunnalliset olosuhteet. Usein nämä yhteiskunnalliset tekijät näyttäytyvät elämäkertateksteissä nimenomaan järjen äänenä: ne luovat mahdollisuuksien kentän, jossa yksilö voi toimia. Kirjoittajat viittaavat tällöin konkreettisiin olosuhteisiin (maailmanpolitiikka, koulutuspolitiikka, jne.). Teksteissä näyttäytyy esimerkiksi toisen maailmansodan jälkeinen saksan kielen opetuksen väheneminen ja englannin kielen nousu. Sodanjälkeisen ajan ylioppilaat kirjoittavatkin opiskelupaikkaa valitessaan tietoisesti punninneensa opiskelukielen valintaa maailmantilanteen valossa - mikä olisi tulevaisuuden maailmankieli?

(14) Syyskuussa -46 tulin siis Helsingin yliopistoon opiskelemaan. Sodan loppumisen jälkeen siihen asti suositun saksan kielen asema alkoi väistyä englannin hyväksi; niinpä oli jotenkin selvää, että pääaineekseni tulisi englanti.

Englantia valittiin siis pääaineeksi kolmen-neljän vuosikymmenen ajan. Sitä voi pitää "valtavirtavalintana". Kun kirjoittajajoukkommekin oli pääosin 1940-luvulla syntyneitä, oli heistä enemmistö myös englannin valinneita ja englanninopettajia. Ruotsi, saksa, ranska, venäjä, suomi, espanja, latina ja italia ovat

olleet "vastavirran valintoja". Toisaalta vastarannan kiisket kuvailevat valintojaan onnistuneiksi:

(15) Aineyhdistelmänikin oli mahdollisimman mahdoton: vieras kieli (ruotsi) ja kotimainen kirjallisuus. Mutta minun elämässäni se on osoittautunut parhaaksi mahdolliseksi ...

Mutta 1990-luvulle tultaessa – eli 1960-luvulla ja 1970-luvulla syntyneiden kirjoittajien teksteissä – löytyy mainintoja jo valtavirran kääntymisestä. Englannin kieli alkaa menettää ylivalta-asemaansa. Ehkä seuraava esimerkki ristivalaisee (vrt. esimerkki 14 yllä) hauskasti maailmantilanteen vaikutusta nuoren opiskelijan kannalta:

(16) Syksyn 1989 mullistukset Saksan alueella saivat minut harkitsemaan uudelleen sivuainevalintaani. Alunperin olin ajatellut valita englannin toiseksi kielekseni. Nyt päätin yrittää päästä lukemaan saksaa ja pääsinkin ensi yrittämällä. Uskoin saksan kielen merkityksen kasvavan maassamme Saksojen yhdistymisen myötä.

Viittauksia maailmantilanteeseen esiintyykin nimenomaan näissä murrosvaiheiden kuvauksissa – valtavirrassa kuljettaessa valinnan yhteiskunnallista taustavaikutusta ei havaita niin selkeästi. On siis selvää, että maailmantilanne ja sen mukaiset "muotikielet" ohjailevat valintoja – usein institutionaalisella tasolla. Valtakunnan kielipolitiikka määrää koulujen kielivalintoja ja ohjaa yliopistojen koulutusta. Mutta kirjoittajat kertovat opiskeluaineen valinnastaan myös osittain jo selkeästi tietoisena ammatinvalintana. Se, millaisia virkoja on olemassa ja oletetaan olevan saatavilla, kun itse valmistutaan, vaikuttaa opiskelupaikan valintaan:

(17) Jostakin tuli se tieto, että peruskoulussa virat perustetaan kahdelle kielelle, että täytyy olla molemmat, jotta saa töitä.

Kuten yllä olevasta esimerkistäkin ilmenee, tietyt valinnat tuntuvat olevan jotenkin epämääräisesti "ilmassa" – tämänkin esimerkin kirjoittaja kuvaa saaneensa tiedon *jostakin*, ja toinen kirjoittaja kertoo tehneensä sen *omalla vaistolla*. Siten kirjoittajat kuvaavat poliittisia ja institutionaalisia taustatekijöitä ikään kuin nimettömänä ja analysoimattomana 'ajanhenkenä'. Toisaalta inhimilliset neuvonantajat taas usein nimetään: ammatinvalintaopastusta saatiin aivan konkreettisesti esimerkiksi omilta opettajilta tai *viisailta isiltä*. Kirjoittajat eivät siis kuvanneet itseään täysin itsenäisiksi toimijoiksi, vaan nuoriksi aikuisiksi, jotka tukeutuivat luotettaviin neuvonantajiin.

Yllättävänkin vähän opiskeluaineen valintaa kuvataan sisäiseksi ja henkilökohtaiseksi valinnaksi: esimerkiksi oman lahjakkuuden sanelemaksi. Jotkut kirjoittajat kertovat valinneensa kielen, koska heillä oli *kielipäätä* – vaihtoehtona esimerkiksi *matikkapäälle*:

(18) Olin jo koulussa huomannut, että kielet olivat minun alaani, vaikka olinkin ollut matikkalinjalla, x sai lähetä rauhassa nollaa vaikka lopun ikänsä.

Myös itse kieleen (esim. englanti, ranska, saksa) tunnettu kiinnostus esiintyy teksteissä yhtenä valintaperusteena. Ratkaisuja ei kuvata ainostaan järjen vaan myös tunteen kautta. Opiskeltavaksi ei valittu ikävää kieltä, vaan se, joka oli ollut koulussa *helppo*, sellainen, josta oli saatu *hyvä arvosana* ylioppilaskirjoituksissa tai josta oli *matkoilta, vaihto-oppilasvuodelta* tai *kirjallisuudesta* saatuja *positiivisia kokemuksia*. Kirjoittajien joukossa oli siis niitä, jotka mainitsevat olleensa vahvasti innostuneita nimenomaan jostain tietystä kielestä – usein myös sen kulttuurista:

(19) Ei ollut muuta väliä, kuin että saisin toimia saksan kielen kanssa.

Mutta tunne oli mukana teksteissä myös muulla tavoin. Opiskelupaikkakunnan – ja samalla joskus myös opiskeltavan aineen – saattoivat ratkaista myös koulumenestyksestä tai uratoiveista riippumattomat tekijät. Kun yksi kirjoittaja kertoo halunneensa opiskelemaan mahdollisimman lähelle kotipaikkaa, toinen etsi itseään mieluummin mahdollisimman kaukana vanhemmista. Seurustelukumppanin opiskelupaikka vaikutti myös. Eräs kirjoittaja pohtii valintaansa sosiologian ja kielten välillä näin:

(20) Kun ensirakkaus roihusi parhaillaan ja poikaystävä opiskeli Oulussa...oli helppo ratkaista, siispä jäin Ouluun kieliä opiskelemaan.

Kielten opiskelua yliopistossa ei välttämättä koettu vielä uraratkaisuna – kieltä saatettiin opiskella myös muissa tarkoituksissa. Opettajan ammatti ei ollut unelmissa monellakaan ylioppilaalla eikä vielä muutaman vuoden lukujenkaan jälkeen. Tälle uralle kaikki kirjoittajamme kuitenkin päätyivät.

4.3 Kielivalinnat opettajanuralla

Uran valinnat kuvataan paljolti seuraukseksi koulussa ja yliopistossa tehdyistä päätöksistä: opetetaan niitä kieliä, joita yliopistossa alunperin opiskeltiin. Mutta joukossa on myös sattumaa. Maailmantilanteen mukaan tai asuinpaikan/työpaikan vaihtuessa saattaa opettajalle tulla opetusohjelmaan uusia "kylkiäiskieliä". Kun ruotsinopettajista oli pulaa, ei nuorelta opettajalta kyselty onko hänellä ao. kielessä arvosanaa. Venäjästä kerrotaan näin:

(21) ... muutamat lukioon tulevat oppilaat vaativat ehdottomasti, että on perustettava venäjän ryhmä. Kun muuta opettajaa ei ollut tiedossa, jouduin ottamaan vastuun heistä. Yhtä läksyä edellä menin ensimmäisen vuoden.

Uusien opetuskielien valinnassa korostuvat taas **järkiperusteet**: *työllisyystilanne, virkojen määrä, lisäansioiden välttämättömyys* tai *perheen ja työn yhteensovittaminen.* Mutta kirjoittaja saattaa myös havaita, että järki ei ohjaa aina parhaaseen lopputulokseen.

(22) Kolmeen vuoteen en opettanut yhtään ranskaa. Tunsin pettäväni itseni. Jätin englannin opetuksen ja jäin vuodeksi ranskan tuntiopettajaksi pienellä tuntimäärällä.

Niinpä siis elämäkertojen näissäkin kuvauksissa on edelleen mukana **tunne**: kuvaan kuuluvat mm. "uudet ja elvytetyt ihastukset". Harrastuskielestä saattaa joissain tapauksissa tulla opetuskieli:

(23) Sitten ... sattuma järjesti niin, että kotipaikkani (...) lukiolle tarjoutui tilaisuus ryhtyä yhteistoimintaan erään italialaisen lukion kanssa. ---jouduin tämän italian harrastukseni vuoksi toimintaan mukaan ulkopuolisena. Ja niin alkoi ura italian opettajana.

Siten opettajat kuvaavat ammatillista uraansa melkoisen tasaisesti etenevänä prosessina. Omat valinnat kuvataan pääosin onnistuneiksi. Vain sellaisten suurempien mullistusten kuin peruskouluun siirtymisen kuvataan aiheuttavan epävarmuutta ja hätää oman kielen ja oman viran puolesta. Kaiken kaikkiaan omaan uraan ja valintoihin vaikuttavat tekijät kuvataan persoonattomammiksi kuin aiemmissa valinnoissa: kun koulussa ohjaa rehtori, ja opiskelupaikkaa valittaessa isä, uralla saattaakin olla ratkaisevana tekijänä *kunnallinen politikointi, parempi virka,* halutumpi *kouluaste* tai *-muoto* tai – raadollisesti – *opinto- tai asuntolainan takaisinmaksu.* Siten ammatilliset omaelämäkerrat ovat myös eräänlaisia aikuistumiskertomuksia, joissa näkyy esimerkiksi juuri vastuun ja valintojen siirtyminen yhä enemmän itselle ja yhä enemmän "järkiperäiseksi".

5 LOPUKSI

Paljolti kirjoittajiemme eri elämänvaiheiden kielivalinnoissa korostuu heidän tekstiensä perusteella **ulkoisten** tekijöiden osuus: kielivalinnat ovat seurausta laajemmista, kulttuurisista vaikutteista ja institutionaalisista valinnoista. Koululaiset ja opiskelijat ohjautuvat opiskelemaan tiettyjä kieliä siksi, että ne ovat "muotikieliä" ja siksi, että niitä on mahdollista opiskella. Niiden avulla on mahdollista saavuttaa turvattu tulevaisuus ja ainakin suhteellisen arvostettu ammatti. Näin ollen valinnat ovat osin ulkoisia ja niistä kirjoitetaan "järkevinä". Järkisyihin vedotaan kautta linjan, ja omia ratkaisuja kuvaillaan usein onnistuneiksi juuri näiden perusteella.

Mutta melkein poikkeuksetta kirjoituksissa valintatilanteiden kuvaukseen liittyy myös tunne: aito *kiinnostus* kielestä, *ilo* siitä, että oli kielellisesti lahjakas ja menestyi hyvin kielissä, *pettymys* siitä ettei koulussa päässytkään lukemaan englantia tai *ilo* kauan kaivatun ranskan opintojen aukeamisesta yliopistossa. Kielet ovat siis myös emotionaalisesti koettuja ja valinnat **sisäisiä**. Vielä ammatissakin saatetaan hakeutua huonommin palkattuun, mutta antoisampaan virkaan, kun sisäinen tunne niin sanelee.

Jokaisessa kuvauksessa on mukana paitsi kirjoittaja **Itse**, myös joukko **Toisia**, jotka myös puhuvat teksteissä ja tekstien kautta. Joskus tuo Toinen on kasvoton auktoriteetti tai valintoja ohjaava "maailmanhenki", jota ei personifioida: *oli jotenkin selvää, että pääaineekseni tulisi englanti.* Toisinaan taas teksteissä esiintyy tunnistettava ja omalla äänellään puhuva isä, äiti tai oma entinen opettaja. *"Tästä flikasta tuloo kun tulookin opettaja"*, ennustaa yhden kirjoittajan *paapa*. Ja onpa myös *Taivaan Isä* johdattanut joitakuita kirjoittajia uravalinnoissa. Kertomukset ovat siis hyvinkin moniäänisiä myös tässä mielessä: kirjoittajien kertomuksessa esiintyy – joko eksplisiittisesti tai implisiittisesti – Toisten ääni, aina toki kertojan suodattamana. Itsen ja Toisten tasapaino on teksteissä erilainen: toiset kirjoittajat kuvaavat itseään vahvempina Subjekteina, toiset taas enemmän Toisten kuuntelijoina – ja olosuhteisiin mukautuvina Objekteina. Toiset tarinat ovat selvemmin kasvutarinoita, joissa kirjoittaja löytää oman äänensä ja oman paikkansa maailmassa, toisista taas muotoutuu melkeinpä sairaskertomus, josta huokuu uupumus ja masennuskin. *Enkä ole sitä katunut*, kuvaa yksi elämäntehtävänsä löytänyt kirjoittaja vuosien takaista ammatinvalintaansa, kun taas toinen kertoo ettei ole *nähnyt montaakaan lukion opettajaa, jotka olisivat jaksaneet terveinä loppuun saakka.*

Yllä olemme esitelleet erästä aineistomme juonnetta – kielivalintoja, sellaisena kuin opettajat niitä 1990-luvun puolenvälin näkökulmastaan kuvaavat. Tämä artikkeli on yksi kertomus niistä kertomuksista, oma tulkintamme kirjoittajien tekstien kielivalintoja koskevista kohdista.

Kirjallisuus

Bahtin, M. 1986. *Speech genres.* Austin: University of Texas Press.

Bailey, K. & D. Nunan (toim.) 1996. *Voices from the classroom.* Cambridge: Cambridge University Press.

Dufva, H. 1998. From 'psycholinguistics' to a dialogical psychology of language: Aspects of the inner discourse(s). Teoksessa M. Lähteenmäki & H. Dufva (toim.) *Dialogues on Bakhtin: Interdisciplinary readings.* Jyväskylä: Centre for Applied Language Studies, University of Jyväskylä, 87–104.

Dufva, H., M. Lähteenmäki & S. Isoherranen. 1996. *Elämää kielen kanssa. Arkikäsityksiä kielestä, sen oppimisesta ja opettamisesta.* Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.

Edwards, D. 1997. *Discourse and cognition.* Lontoo: Sage.

Ellis, R. 1997. *SLA research and language teaching.* Oxford: Oxford University Press.

Evans, C. 1988. *Language people. The experience of teaching and learning modern languages in British universities.* Milton Keynes: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Evans, C. 1993. *English people. The experience of teaching and learning English in British universities.* Buckingham: Open University Press.

Holquist, A. 1991. *Dialogism. Bakhtin and his world.* Lontoo: Routledge.

Huotelin, H. 1996. Menetelmällisiä lähtökohtia elämäkertatutkimukseen. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) *Oppiminen ja elämähistoria,* Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Jyväskylä: Kansanvalistusseura & Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 13–42.

Johnston, B. 1997. Do EFL teachers have careers? *TESOL Quarterly* 31 (4), 681–712.

Kalaja, P. & H. Dufva 1997. "Kohtalona koulu": englanninopettajan ammattiurasta ja –identiteetistä. Teoksessa A. Mauranen & T. Puurtinen (toim.) *Translation, acquisition, use* AFinLA:n vuosikirja 1997. Jyväskylä: AFinLA, 203–218.

Leppänen, S. & P. Kalaja 1997. Sankaritarinoita vieraan kielen oppimisesta. *FINLANCE* 17: 33–56.

Potter, J. 1996. *Representing reality. Discourse, rhetoric and social construction.* Lontoo: Sage.

Potter, J. & M. Wetherell 1987. *Discourse and social psychology. Beyond attitudes and behaviour.* Lontoo: Sage.

Shotter, J. 1995. Dialogical psychology. Teoksessa J. A. Smith, R. Harré & L. van Langenhove (toim.) *Rethinking psychology.* Lontoo: Sage.